



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

O BRINCAR DAS CRIANÇAS SURDAS

Thays Vieira Nascimento

Brasília – DF
NOVEMBRO DE 2015

THAYS VIEIRA NASCIMENTO

O BRINCAR DAS CRIANÇAS SURDAS

Trabalho Final de Curso apresentado
como exigência parcial para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia, à
Comissão Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Ma. Liège Gemelli
Kuchenbecker.

BRASÍLIA – DF
NOVEMBRO DE 2015

THAYS VIEIRA NASCIMENTO

O BRINCAR DAS CRIANÇAS SURDAS

Trabalho final de curso apresentado como exigência parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Ma. Liège Gemelli Kuchenberker.

Aprovada em: 17/11/2015

Comissão Examinadora:

Professora Mestre Liège Gemelli Kuchenbecker (Orientadora)

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá (Examinador)

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Professor Doutor José Luiz Villar Mella (Examinador)

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Professora Doutora Linair Moura Barros Martins (Examinadora)

Secretaria de Educação do Distrito Federal

BRASÍLIA

NOVEMBRO DE 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, que sempre foi minha fortaleza,
é por Ele que vivo.

Aos meus pais que sempre estiveram comigo e sempre acreditaram nos
meus sonhos. Espero que possa fazer valer um pouco mais a pena cada sacrifício
que vocês já fizeram por mim.

Às crianças surdas, que se tornaram protagonistas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha existência onde ele sempre mostrou seu infinito amor por mim, atendendo minhas orações e me dando inspiração para escrever cada linha deste trabalho, tenho certeza que também é de autoria dele.

Aos meus pais, João e Luciene, que estiveram sempre do meu lado me apoiando em todas as minhas decisões, por não terem me deixado desistir, por estarem comigo em cada momento de felicidade e tristeza, por serem meu exemplo de vida e superação.

Aos meus irmãos Guilherme e Beatriz, que estiveram ao meu lado, e aguentaram com paciência todos os meus momentos de estresse. Espero que eu possa ser um exemplo para vocês.

À Tainara, pelo apoio, dicas, conselhos e tardes na biblioteca me acompanhando e apoiando sempre, tanto no choro como no riso, e me fazendo acreditar em minha capacidade.

Aos colegas do Programa Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (Formancipa) pelo amadurecimento que trouxeram à minha vida durante os sábados e reuniões que passamos juntos. Ao professor Erlando, pelas oportunidades que me proporcionou durante a graduação e pelo apoio quando tive que me afastar do programa para finalizar este trabalho.

Aos colegas de graduação, que me acompanharam nas diversas disciplinas que cursei. Em especial a Daiana, Fernanda, Jucielly e Malu pelos diversos momentos que passamos juntas desde o início deste curso, sempre nos apoiando e ajudando uma as outras.

Aos professores de graduação, que contribuíram cada um à sua forma, na constituição da pedagoga que me tornarei agora. Cada disciplina está de alguma forma presente neste trabalho.

À professora Liège, que aceitou me acompanhar na aventura que foi escrever este trabalho, tendo sempre cuidado e delicadeza ao tratar cada parte desta empreitada.

Aos amigos, que me aguentaram nas infinitas conversas em que eu relatava toda a trajetória de estar escrevendo este trabalho.

A escola onde realizei minha pesquisa, obrigada por abrir suas portas e permitir que este trabalho não ficasse apenas no campo teórico, mas possibilitando que a teoria fosse vivenciada na prática.

À Faculdade de Educação, por sua existência me proporcionar a oportunidade de cursar Pedagogia.

Nas brincadeiras se aprende e são incorporados conceitos, preceitos e valores. Nelas se expressam nossas múltiplas belezas, como também as mais sutis e grotescas mazelas humanas e sociais.

(DEBERTOLI, 2002)

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo compreender como ocorre o brincar da criança surda em uma escola pública e inclusiva do Distrito Federal. É apresentado um estudo sobre o brincar de forma universal e sobre o desenvolvimento da criança surda. Esses estudos possibilitam discorrer sobre as interações das crianças surdas e não surdas quando se encontram no recreio. A pesquisa transcorreu com observações das brincadeiras durante o período do recreio e anotações das mesmas em um diário de campo. E como conclusão, é notável que todas as crianças brincam, pois é condição e parte da constituição da infância de qualquer sujeito.

Palavras-chave: brincar universal – brincadeira – crianças surdas – inclusão

ABSTRACT

This study aims to understand how the deaf child plays in a public and inclusive school in the Distrito Federal. This study shows how the universal play happens and also the development of deaf child. These studies allow the discussion of the interactions between a deaf children and a listener at the break. The research proceeded with observations of play during the break-time and with notes in a field diary. In conclusion, it is remarkable that all children play, as it is condition and part of childhood to set up any person.

Keywords: universal playing - play - deaf children - inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF	Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
Formancipa	Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior
GO	Goiás
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
PAS/UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
RS	Rio Grande do Sul
TFC	Trabalho Final de Curso
TILS	Tradutor e Interprete da Língua de Sinais
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	12
PARTE II – TRABALHO MONOGRÁFICO	19
INTRODUÇÃO	20
PROBLEMA.....	22
OBJETIVOS	22
CAPÍTULO I –SOBRE O BRINCAR DE FORMA UNIVERSAL	24
1 Sobre o brincar de forma universal.....	25
1.1 Classificação das brincadeiras.....	27
1.2 O brinquedo.....	28
1.3 As brinquedotecas.....	30
1.4 O brincar na escola	30
1.5 A brincadeira e o jogo.....	31
CAPÍTULO II – O SER SURDO	33
2 O ser surdo.....	34
2.1 A língua de sinais: sua legalização.....	36
2.2 As Identidades surdas	37
2.3 Linguagem e interação das crianças surdas.....	38
CAPÍTULO III – O BRINCAR DAS CRIANÇAS SURDAS	42
3 O brincar das crianças surdas.....	43
3.1 As brincadeiras das crianças surdas.....	43
3.2 A constituição da linguagem e as brincadeiras entre pares	44
3.3 A relação entre os pares de crianças surdas e não surdas.....	45
CAPÍTULO IV – O BRINCAR DA CRIANÇA SURDA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA	47
4 O brincar da criança surda em uma escola inclusiva	48
4.1 Relatos das observações.....	48
4.2 Reflexões sobre as observações.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	53
Perspectivas profissionais.....	54
Referências	55

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

I – MEMÓRIAL EDUCATIVO

Nasci em Brasília, em 1994, mas logo em seguida meus pais voltaram para sua cidade natal na Bahia, onde permaneceram até 1996 quando mudamos definitivamente para a região do entorno sul do Distrito Federal (DF) para morar no Parque Estrela Dalva VI, conhecido como Pedregal, bairro do município do Novo Gama - Goiás (GO), onde permanecemos por nove anos em casas cedidas por parentes.

Em 2005 meus pais conseguiram financiar uma casa no município de Valparaíso de Goiás, onde moramos por quatro anos, quando então, para facilitar o acesso ao trabalho dos meus pais e à escola, mudamos para o Núcleo Bandeirante (DF), onde estamos até o momento.

As cidades que morei no estado de Goiás pertencem à região do entorno sul do DF e surgiram através de um processo de periferização urbana (PAVIANI, 1984) no qual as pessoas que não conseguiram se estabelecer na capital do país seguiram para esta área em busca de um custo de vida mais acessível.

Nesta região estudei em cinco escolas públicas diferentes, onde vivenciei diversas faces da educação brasileira, com estruturas precárias e professores nem sempre comprometidos com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Além destas escolas, estudei em mais quatro localizadas no Gama e Núcleo Bandeirante, regiões administrativas do DF.

Estudar em todas estas escolas gerou um sentimento de uma certa frustração e descontentamento com a realidade na qual eu estava inserida. No meio desta caminhada tive professores excelentes, que me mostraram que era possível fazer a diferença, mesmo estando em condições ruins.

Sempre tive o desejo de ser professora, pois acreditava que era uma forma de mudar a realidade em que me encontrava e fazer diferente daqueles professores que me decepcionaram, fazia parte do meu imaginário a fantasia do que seria uma escola ideal para mim.

Minha mãe sempre trabalhou em hospitais, primeiro como copeira hospitalar e posteriormente como técnica em enfermagem, ela sempre me passou a paixão que nutria pelo ambiente hospitalar, como sendo um bom campo de trabalho e este fato agregado à desvalorização dos profissionais em educação, me fizeram, por alguns

anos, pensar em seguir alguma carreira na área hospitalar, então falei em ser médica pediatra, nutricionista ou fisioterapeuta.

Porém, no ensino médio, quando comecei a pensar no que me via trabalhando futuramente, definitivamente o ambiente hospitalar não era minha preferência, eu não possuía nenhuma afinidade pelas profissões que já havia pensado, foi quando me permiti aceitar que eu gostava muito da escola, que era um lugar onde me sentia bem e me via trabalhando. Neste momento aceitei minha vontade de fazer diferente do que vivi nas escolas que estudei e decidi pelo curso de pedagogia.

Em 2012, passei no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), para o curso de pedagogia no noturno, com 17 anos. Entrei na pedagogia com a visão que o pedagogo era alguém que somente dava aula para crianças, e fui me surpreendendo ao conhecer a cada semestre o campo de atuação deste profissional.

Na turma que entrou comigo havia muitas pessoas com experiências na área escolar ou com crianças, o que contribuiu muito para minha formação, pois a cada aula os colegas compartilhavam suas experiências e enriqueciam as discussões em sala de aula.

Ao mesmo tempo o compartilhamento destas experiências me gerou um incômodo, pois percebi que eu não tinha nenhuma experiência na educação a não ser a de aluna, foi então que eu tive uma única dúvida se realmente tinha escolhido o curso certo, e para eliminar esta dúvida, decidi procurar um estágio. Em fevereiro de 2013, comecei a estagiar em uma escola particular da Asa Norte, onde permaneci por seis meses.

No estágio, acompanhava uma turma de integral com alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental no turno vespertino, e com eles tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências da escola como uma profissional com responsabilidades. Também pude observar o comportamento das crianças nos momentos em que brincavam livremente, como com os jogos educativos que tinham em sala.

Me recordo de um aluno do 1º ano que, para brincar com o mesmo jogo que estavam interagindo os colegas do 2º ano, que envolvia a operações matemática de divisão, me solicitou que explicasse para ele como efetuar essas operações, e a determinação que estava para brincar com os colegas, fez com que aprendesse rapidamente o conteúdo e se integrasse à brincadeira.

Todas as experiências que vivi no estágio me ajudaram a confirmar minha escolha pela pedagogia, pois mesmo com as dificuldades que surgiam no dia-a-dia, os momentos bons e de crescimento profissional pelos quais passei se sobressaíram e contribuíram para aumentar ainda mais o meu desejo de ser professora, e as experiências que vivi me levaram a despertar a curiosidade pelo lúdico, e me fazer buscar disciplinas que possuíam uma abordagem voltada para o uso do mesmo na educação de crianças.

Então, continuei me dedicando ainda mais para minha graduação, em busca de diversas alternativas para ser uma professora diferente, fora do tradicional e que consiga fazer com que meus alunos tenham prazer em aprender, e possam se desenvolver plenamente, não estando na escola apenas por obrigação na busca cansativa pela memorização dos conteúdos.

Como parte da grade curricular do curso de pedagogia comecei a fazer a disciplina de Projeto 3 aos sábados no programa da extensão Formação Integrada Emancipadora de Acesso à Educação Superior (Formancipa), coordenado pelo professor Erlando da Silva Rêses, o qual me convidou para integrar a equipe pedagógica do programa que estava sendo formada na época; então, saí do estágio para ser extensionista do Formancipa e com isso adquiri experiência em outra área de atuação do pedagogo.

O Formancipa é um programa de extensão da UnB, que se desenvolve no Pedregal e Valparaíso de Goiás, que tem como objetivo oferecer uma educação integrada e emancipadora para estudantes e egressos do ensino médio que tenham desejo de ingressar no ensino superior.

Neste programa, ocorrem encontros/aulas aos sábados que são ministrados por estudantes de diversas graduações da UnB, que buscam quebrar com o ensino tradicional, levando sempre um tema que será discutido pelas diversas áreas do conhecimento, não se restringindo em disciplinas.

Como aluna da disciplina de Projeto 3 desenvolvi estudos sobre a região do entorno sul do DF, e pude aprofundar meus conhecimentos sobre o desenvolvimento da região que passei toda a minha infância e início da adolescência, vi com uma perspectiva de pesquisadora os problemas que acarretaram as situações ruins experienciadas durante toda a minha vida escolar.

Fiquei como extensionista do Formancipa até julho de 2015, onde tive a oportunidade de estar em contato com jovens que vivem a mesma realidade pelas quais passei. Como parte da equipe pedagógica, trabalhei com mais duas colegas da pedagogia, na organização e planejamento das aulas, oficinas de formação com os alunos e monitores, sendo tudo isso organizado e sistematizado em encontros semanais.

Todos os monitores do Formancipa têm liberdade para planejar suas aulas e fazer diferente do tradicional, onde os professores se preocupam apenas com a transmissão de conteúdo, sem fazer uso de diversos recursos didáticos e sem considerar a necessidade de aprendizagem do aluno. Há sempre espaço para que todos exponham suas ideias e, através de decisões coletivas, estamos sempre passando por modificações em busca de melhorias.

Por algum tempo em minha graduação, pensei em fazer meu Trabalho Final de curso (TFC) sobre o programa Formancipa, pois já tinha um contexto a meu favor e interesse em falar sobre a realidade em que vivem os estudantes do município do Novo Gama, mas seria um TFC com foco no ensino médio, que não é o segmento do meu interesse de atuação, pois prefiro a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental.

Sempre pensei em fazer meu TFC em uma área em que eu tivesse vontade de seguir com a pesquisa em um futuro mestrado e doutorado. Durante a graduação; cursei algumas disciplinas que destacaram a importância do lúdico em sala de aula, e solicitaram como uma das atividades avaliativas para obter aprovação a criação e confecção de jogos para serem aplicados em diversos contextos educacionais.

As disciplinas que tiveram essa abordagem me despertaram grande interesse e aumentaram minha dedicação a elas, o que me atentou à área como uma oportunidade de pesquisa, que poderei aplicar efetivamente em sala de aula quando estiver atuando como professora e também onde eu estarei aprendendo a fazer o diferente que sempre desejei.

No primeiro semestre de 2014, fiz a disciplina Escolarização de Surdos e Libras (Língua Brasileira de Sinais) com a professora Liège G. Kuchenbecker que possuía uma abordagem específica sobre a Educação de Surdos, foi então que tive um contato mais específico com a temática da surdez.

Na disciplina Escolarização de Surdos, assisti palestras sobre o assunto, ministradas por surdos ou pesquisadores da área; também tive oportunidade de assistir documentários e fazer a leitura de textos sobre o assunto, com essas vivências adquiri um conhecimento básico sobre a área e despertou em mim o interesse em pesquisar a temática de como as crianças surdas brincam. Ao final da disciplina, a professora me convidou para ser monitora da disciplina Educando com Necessidades Educacionais Especiais, que seria ofertada por ela no semestre seguinte.

Durante o período da monitoria, tive diversos momentos de conversa com a professora onde tratávamos sobre a Educação de Surdos abordando assuntos como, a Educação Inclusiva no DF ser mais visível que a educação bilíngue, a primeira escola bilíngue do DF localizada em Taguatinga, os movimentos realizados pelos surdos do Rio Grande do Sul (RS) para conquistar seus direitos básicos, todas essas questões entre outras foram aumentando minha curiosidade sobre a área.

No semestre seguinte, cursei a disciplina Atividades Lúdicas no Início de Escolarização ofertada pelo professor Antônio Villar Marques de Sá, onde adquiri um conhecimento teórico sobre o lúdico e tive a oportunidade de conhecer diversos jogos criados por colegas da graduação, assistir vídeos e participar de oficinas sobre a ludicidade na escola. No decorrer desta disciplina me vi ainda mais interessada pelo estudo da ludicidade.

No mesmo semestre, realizei o estágio obrigatório, no projeto IV fase 2, do curso de pedagogia sob a orientação da professora Maria Emilia Gonzaga. Em uma das aulas que ministrei para uma turma do 5º ano de uma escola pública do Núcleo Bandeirante, utilizei como ferramenta didática o jogo “Desafio com Pizza” que criei para a disciplina de Educação Matemática 1, também ofertada pelo professor Villar, que tratava de questões relacionadas à matemática financeira, operações básicas e resolução de problemas.

Na aplicação deste jogo pude observar nos alunos grande entusiasmo e interesse em participar da atividade, e resolverem questões que, se fossem apresentadas do modo convencional/tradicional, eles não teriam a mesma dedicação para responder, a atividade também proporcionou grande interação entre a turma e os alunos se mostraram mais dispostos a ajudar os colegas em suas dificuldades.

Durante a realização desta atividade me senti realizada com a alegria contagiante que se instaurou na turma, e me vi durante aquele momento como a professora que quero continuar me aperfeiçoando em ser.

O estágio supervisionado foi uma oportunidade de observação do cotidiano de uma escola, onde pude refletir sobre minha futura prática como professora. Fui bem acolhida por todos da escola, e vi amor refletido na prática com os alunos, pois esta foi a primeira escola onde não fui desestimulada a seguir na carreira docente.

Todas as aulas contribuíram para minha construção pessoal, e cada erro e acerto me faziam refletir sobre toda minha prática atual e futura. As aulas foram uma oportunidade incrível de reflexão e prática, que ainda não havia tido em minha graduação. Após o fim do estágio, cresceu em mim o desejo por finalizar minha graduação, comecei a pensar realmente sobre o tema que abordaria em meu TFC.

Considerando todos os conhecimentos adquiridos sobre a temática na área da surdez, e meu envolvimento na monitoria da disciplina Educando com Necessidades Educacionais Especiais e as atividades desenvolvidas nas disciplinas ministradas pelo professor Villar, e também em outras disciplinas, que de alguma forma tiveram uma abordagem lúdica, foi então que percebi que poderia relacionar o estudo da ludicidade com a área da Educação de Surdos.

A área da surdez, me chamou a atenção por ser um universo quase desconhecido, que precisa ser explorado, isso me fez decidir escrever meu TFC sobre “O brincar das crianças surdas”. Este tema possibilita estudar o desenvolvimento da sociabilização das crianças surdas com seus pares surdos e não surdos.

Pois, considerando as brincadeiras como um recurso que pode facilitar o processo de interação entre as crianças surdas e não surdas, e usadas com intuito didático pedagógico, podem facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, que constituem sua construção de mundo através de experiências visuais. Fui sendo conquistada pelo estudo do lúdico e definitivamente encontrei na Educação de Surdos uma possibilidade para o desenvolvimento de minha pesquisa e finalizar minha graduação em pedagogia.

PARTE II – TRABALHO MONOGRÁFICO

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o brincar das crianças surdas entre elas e também com aquelas não surdas. As observações das brincadeiras das crianças surdas possibilitam apontar como ocorre o desenvolvimento a partir da relação entre elas e compreender a importância do lúdico para o estímulo cognitivo.

Esta pesquisa pretende mostrar um breve estudo sobre o brincar de forma geral, onde são abordadas as diversas faces que ele compõe, explanando sobre os locais onde o brincar é realizado, sua importância para o desenvolvimento da criança surda e não surda, sobre a função do brinquedo e como ele pode ser criado.

A brincadeira se entrelaça com a cultura de cada criança e faz parte de seu desenvolvimento, é o momento onde ela pode desenvolver todo o seu potencial de sua imaginação, transformando as coisas ao seu redor como parte de uma realidade imaginária.

O brincar é apresentado como parte da infância, algo que é construído de acordo com a história de cada criança e possibilita que ela faça uma representação das coisas que acontecem ao seu redor, daquilo que como criança ela não pode fazer ainda, e assim o brincar auxilia na compreensão de mundo.

Muito além da representação de sua concepção de mundo, o brincar possibilita também a ampliação das relações humanas, o relacionamento entre os pares de crianças durante o brincar bem como o desenvolvimento de suas habilidades de socialização.

O ser surdo teve que passar por um longo período de discriminação, onde ele era segregado da comunidade ouvinte e considerado um ser anormal, isso levou a comunidade surda a lutar pelo seu reconhecimento como ser surdo que possui uma identidade e cultura, constituída de acordo com sua diferença.

O período de desenvolvimento da linguagem por uma criança surda é similar ao de uma criança ouvinte, divergindo na língua utilizada, pois no caso da criança surda ela faz uso da língua de sinais. A família das crianças surdas, nem sempre possuem domínio da língua de sinais desde o nascimento de seu filho surdo, o que pode retardar o acesso destas crianças à língua de sinais.

O brincar também faz parte natural do desenvolvimento da criança surda, através dele ela expressa as representações visuais que adquiriu em seu meio, fazendo a interpretação destes momentos conforme a sua imaginação permitir.

O ambiente escolar, além do incentivo ao desenvolvimento intelectual das crianças, é um espaço propício para o encontro entre elas, mais especificamente no recreio, onde todas brincam sem distinção.

Esta é uma pesquisa monográfica sobre o brincar das crianças surdas, composta por três partes: memorial educativo, trabalho monográfico e perspectivas profissionais.

Na primeira parte, o memorial educativo, são expostos os fatos da minha vida que de alguma forma interferiram na minha escolha pelo curso de pedagogia, falando sobre minha trajetória acadêmica e os eventos ocorridos que afetaram na escolha do tema deste trabalho.

A segunda parte é composta pela introdução, problema de pesquisa, objetivos geral e específicos e a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Em, são apresentados os quatro capítulos que compõem o trabalho, sendo encerrada com as considerações finais.

O primeiro capítulo, **Sobre o brincar de forma universal**, explana um estudo sobre o brincar em sua natureza geral, abordando sua importância para o desenvolvimento infantil, falando sobre suas características.

O segundo capítulo, **O ser surdo**, aborda as lutas surdas como garantia do espaço como surdo, e sobre o desenvolvimento da criança surda.

No terceiro capítulo, **O brincar das crianças surdas**, é abordada especificamente a ludicidade das crianças surdas.

E no quarto e último capítulo, **O brincar da criança surda em uma escola inclusiva** é analisado sobre o brincar das crianças surdas com crianças surdas e não surdas durante o recreio da escola observada.

Nas considerações finais, apresento ponderações sobre o trabalho desenvolvido.

Na terceira parte são apresentadas minhas perspectivas profissionais como futura pedagoga.

PROBLEMA

Como ocorre o brincar das crianças surdas na escola inclusiva?

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Compreender como ocorre o brincar da criança surda com crianças surdas e não surdas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o brincar de forma universal;
- Entender algumas especificidades relacionadas ao ser surdo em uma escola inclusiva;
- Observar o brincar da criança surda dentro do ambiente escolar inclusivo;
- Compreender o brincar da criança surda na interação com outras crianças surdas e não surdas no recreio.

METODOLOGIA

Para desenvolver os objetivos propostos, foi realizado um estudo bibliográfico de materiais desenvolvidos por pesquisadores das áreas abordadas.

Onde foram utilizados autores como Carvalho e Guimarães (2002), Gouvêa (2002), Oliveira (2002), para servir de referencial teórico sobre a infância e o desenvolvimento da criança.

Como referencial teórico sobre o brincar, foram utilizados os autores Ferreira e Nascimento (2014), Kishimoto (1999), Melo e Valle (2012), que desenvolvem estudos mais aprofundados a respeito do brincar na infância, os quais me auxiliaram na reflexão e escrita sobre as faces que o brincar pode abranger dentro do nosso contexto atual.

Trabalhos realizados por Campos (2013), Kuchenbecker e Cruz (2007), Thoma e Klein (2010), Perlin (1998), Quadros e Cruz (2001), foram utilizados como referencial para os estudos sobre a surdez. A partir da perspectiva desses autores sobre o ser surdo, foi realizada uma abordagem histórica sobre a surdez e uma apresentação sobre o desenvolvimento da criança surda.

Para o capítulo onde é desenvolvido o estudo específico sobre o brincar da criança surda, além dos autores já citados, também foram utilizados como referencial teórico, trabalhos realizados por Góes (2002), Goldfeld (1997), Silva (2002; 2006), que tratam especificamente sobre a temática.

Como estudo prático foi realizada uma pesquisa qualitativa, que por suas características¹ se aplicava melhor ao objetivo deste trabalho, em uma escola da rede pública do Distrito Federal, onde foi observado o brincar das crianças surdas no período do recreio.

As observações foram realizadas durante cinco dias com anotações diárias das interações dos alunos surdos e não surdos, durante o recreio de 20 minutos, no período vespertino.

¹ Triviños (1987), destacou algumas características da pesquisa qualitativa como: ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento, ser descritiva, os pesquisadores estarem preocupados com o processo e não apenas com os resultados e o produto, os pesquisadores analisarem seus dados indutivamente, se preocupar com o significado.

CAPÍTULO I – SOBRE O BRINCAR DE FORMA UNIVERSAL

1 SOBRE O BRINCAR DE FORMA UNIVERSAL

Neste capítulo, será apresentado um estudo sobre o brincar de forma universal como parte da infância, falando sobre as brincadeiras e a infância, suas características, onde é apresentado um breve estudo sobre o brinquedo e os locais onde as brincadeiras podem ser realizadas.

Para falar das brincadeiras na infância, é necessário pensar primeiro na criança, imaginando a multiplicidade de elementos que a envolve desde o seu nascimento, e que contribui para a constituição de sua identidade como ser humano, que vive, se desenvolve e observa o mundo que a cerca, construindo sua própria história.

O desenvolvimento da criança ocorre através das relações que estabelece com o meio no qual está inserida, onde é um ser que influencia e é influenciado pelas relações sociais vigentes, e estabelece convivência com adultos e crianças que interferem no desenvolvimento de suas habilidades sociais, cognitiva, afetiva, comunicativa, entre outras, ou seja, ela é constituída pelas experiências e interações que estabelece com o meio e com os outros. Neste sentido Oliveira (2002, p. 126) destacou que:

Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.

Através das convivências e observações do mundo que a cerca, a criança aprende a expressar suas emoções, estabelece relações com o outro e busca participar do universo que a cerca dentro de suas possibilidades, construindo experiências a partir de sua inserção social.

Partindo da premissa que ela se desenvolve de acordo com o meio social no qual está, Gouvêa afirmou que “[...] a criança não inventa o mundo, mas o apropria, internalizando valores, normas e ações referentes ao universo social em que se insere” (2002, p. 17) e buscando fazer uma representação dele a sua maneira, faz uso das brincadeiras como forma de expressão.

O brincar é parte natural do desenvolvimento da criança, através dele ela representa o mundo dos adultos com as significações que construiu. Toda criança

brinca independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois, o brincar é uma atividade espontânea em que se envolve por diversão para desenvolver atividades representativas do mundo que a cerca. No caso das crianças surdas, elas se comunicam em Língua de Sinais e se ainda não dominam a língua de sinais, se comunicam com gestos.

Silva (2006) concordou dizendo que “[...] é a própria condição social da criança que a motiva em querer participar e entender o mundo da cultura, fazendo-a reproduzir, criando aspectos desse real nas brincadeiras.” (p.123). Ou seja, seu meio interfere diretamente no modo em que ela expressa sua representação de mundo.

Para brincar é necessário apenas que a criança apresente o desejo por este ato, pois é algo que pode ser realizado sozinho ou em pares, com ou sem a presença de objetos representativos. Cada momento da brincadeira é único, pois mesmo que se repita, nunca serão os mesmos acontecimentos.

Brincar com o outro, faz com que a criança se socialize, e a partir desta convivência com o próximo, compreende como as relações humanas se estabelecem, aprende a conviver com as diferenças, com as regras estabelecidas no seu meio social. E nesse momento é demandado que ela entre em consenso com o outro, aprendendo assim a negociar interesse e desejos com seus pares.

A proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional. Isso inclui a criação de uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada pessoa seja objeto de atenção (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

É através do envolvimento com o próximo que elas aprendem a compartilhar, pois muitas brincadeiras envolvem objetos que serão necessários acordos entre elas para que seu uso não gere conflitos. Também em situações que exista apenas um objeto desejado por duas ou mais crianças, elas terão que entrar em acordo sobre como será feito o uso deste.

Em seu desenvolvimento a criança precisa se relacionar com outras pessoas, se envolver com seus pares para que ela possa aprender aquilo que ainda lhe é novo, sendo assim sua interação com outras crianças possui grande importância pois ela aprende a estabelecer relações com o próximo. A criança necessita do grupo para situar-se no mundo, estabelecendo uma relação

diferenciada com os adultos, com códigos próprios. Esse universo grupal infantil não é despido de regras, mas ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social do adulto, mas o resinificam e reconstroem (GOUVÊA, 2002, p. 25).

As brincadeiras possuem características distintas que abrangem diversas áreas no desenvolvimento da criança, e essas configurações permitem classificações que serão apresentadas a seguir.

1.1 Classificação das brincadeiras

Existem infinitas brincadeiras, o que permite que elas sejam classificadas de acordo com suas características, Kishimoto (1999) classifica em três modalidades: tradicionais, faz de conta e de construção.

As brincadeiras tradicionais são produto da cultura popular que perpetuam a medida que são passadas como herança de geração em geração. Muitas ainda conseguem preservar a essência de sua criação e outras passam por adaptações a contemporaneidade, mas sem perder seu sentido original. No trecho a seguir é explicitado sobre a tradição nas brincadeiras:

A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras, assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e Oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaio, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 1999, p. 38).

As brincadeiras de faz de conta, se desenvolvem a partir do imaginário da criança, que altera o significado das coisas ao seu redor para expressar o ideário de sua imaginação. A respeito das brincadeiras de faz de conta, merece destaque o trecho a seguir de Kishimoto (1999, p.39):

O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

O imaginário faz parte do processo de concepção do mundo do ser humano, e deve ter sua importância ressaltada aqui, conforme evidenciado a seguir:

A imaginação do lado da razão, constitui um mecanismo básico de conhecimento do mundo. Porém, nossa cultura habituou-se a pensar a imaginação como característica da criança ou do artista apenas, e não como processo inerente de compreensão do mundo. (GOUVÊA, 2002, p. 23)

As brincadeiras de construção são as que envolvem os jogos de tijolinhos que permitem a criação e são importantes “ [...] por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança” (KISHIMOTO, 1999, p. 40). Esses jogos se aproximam das brincadeiras de faz de conta devido ao imaginário que a criança atribui as peças quando está brincando.

Carvalho e Guimarães (2002) falaram de categorias diferentes onde eles apontam as brincadeiras como: turbulentas, onde as crianças exprimem sua agressividade; de faz de conta, de casinha onde expressam as relações familiares; de profissão que elas representam a visão que possuem dos trabalhos desenvolvidos pelos adultos; e, o brincar de cuidar, onde elas demonstram interesse em cuidar do próximo.

Dentro destas classificações o brincar se torna algo globalizado por existir em todas as culturas, de acordo com os princípios estabelecidos. A brincadeira independentemente das diferenças não deixa de ser uma expressão da criança do mundo que a cerca, e faz uma prospecção sobre a representação que ela possui a respeito da vida adulta, claro que incluído as fantasias que envolvem seu universo infantil.

1.2 O brinquedo

No decorrer da brincadeira a criança pode fazer uso de objetos a sua volta para construir uma representação, neste momento o objeto escolhido ganha o significado que está sendo atribuído a ele e deixa de ser o objeto material. Sendo assim, ela pode dar a qualquer objeto a função de um brinquedo, como expressou Oliveira (2002, p. 159) no trecho a seguir:

Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. Por exemplo, ele pega um toco de madeira e o usa como um pente, passando-o cuidadosamente sobre a cabeça.

Qualquer objeto pode ganhar a função de um brinquedo livre, que não possui determinações para o seu uso e não vem com regras a serem seguidas, o que permite a criança designar qualquer função a ele. O brinquedo é uma ferramenta simbólica utilizada pela criança para expressar sua imaginação, como apresentou Silva (2006, p. 124) “ [...] o brinquedo, de fato, permite um estágio de transição em que ela pode simbolizar a realidade e agir para satisfazer seus desejos/necessidades. ”

O brinquedo utilizado de forma livre possibilita o desenvolvimento da imaginação infantil, pois através dos usos destes ela rompe com qualquer significado que já lhe foi atribuído, e proporciona ao objeto utilizado a função que sua imaginação determinar.

Segundo Kishimoto (1999), o brinquedo tem o objetivo de “ [...] dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (p.18). Então ele seria o objeto de suporte a brincadeira que serviria de estímulo ao desenvolvimento da imaginação da criança, sem restringi-la, permitindo que ela faça uma representação aproximada do que foi construído em seu imaginário.

Alguns brinquedos já vêm com sua função definida, buscando se assemelhar aos objetos reais, e proporcionar maior proximidade com a realidade durante a brincadeira, Silva (2002, p. 23) destaca que “ [...] na sociedade atual, os materiais lúdicos apresentam-se por uma significação bastante marcada”. Mas mesmo com uma função definida, a criança pode, a partir de seu imaginário, lhe determinar outra função. Ainda conforme o mesmo autor:

[...] O brinquedo, com seu significado previamente definido, pode ser alterado com base na motivação, no desejo, na necessidade da criança, e, no uso da linguagem e de recursos expressivos, pode navegar por instancias distintas, ao flexibilizar significados e usar brinquedos (SILVA, 2002, p. 24).

Seja o brincar livre ou com regras determinadas constituem parte do desenvolvimento da criança, que é construído dentro do seu imaginário e é uma atividade que pode ocorrer em qualquer lugar. Por exemplo, quando uma criança está dentro de um carro parado no trânsito, que para o adulto é uma atividade comum e estressante do cotidiano, para a criança existe a possibilidade de se criar um universo de brincadeiras à parte, que faz com que aquele momento e lugar se tornem objetos de sua diversão.

1.3 As brinquedotecas

O ato do brincar é tão importante que em nosso contexto atual existem lugares destinados especialmente às brincadeiras coletivas, como, as casas de jogos eletrônicos, boliches, paintball, centros recreativos, parquinhos e as brinquedotecas que ganham um destaque especial, por ser:

[...] um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. Tem como finalidade resgatar o brincar espontâneo como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização (MELO; Valle, 2012, p. 518).

Este espaço destinado ao lúdico, oferece a criança uma diversidade de materiais lúdicos, se torna especial por ser destinado especificamente as brincadeiras infantis, oportunizando às crianças uma vasta opção de brincadeiras e brinquedos, onde ela tem o direito de decidir do quê e como brincar, e também desenvolve o relacionamento com o grupo que ali se encontrar, melhora suas relações pessoais, aprende a dividir e cuidar dos objetos ao seu redor.

1.4 O brincar na escola

As brincadeiras por fazerem parte do desenvolvimento da criança de forma natural, podem e devem ser utilizadas na escola com o intuito pedagógico, como um instrumento que trabalha com o desenvolvimento de regras, aprendizagem cognitiva, movimentos/ coordenação motora e comportamento.

Ao utilizar as brincadeiras em sala de aula, o professor deve acreditar em seu potencial e não pensar que seja apenas “coisa de criança”. É importante que o professor se envolva no processo, compartilhe com seus alunos a construção da brincadeira superando os desafios, aprenda e ensine com elas.

As brincadeiras exigem o estabelecimento de um acordo entre os participantes, onde formarão as regras a serem seguidas. É nesse momento da construção das regras das brincadeiras, que os conflitos entre pares poderão surgir. E o professor deve estar atento a esses conflitos, devendo conduzir os conflitos para o âmbito do debate oral (ou em língua de sinais, no caso das crianças surdas), evitando possíveis confrontos físicos.

É importante ressaltar que o conflito gera acordos dentro do grupo, e sempre que surgir dentro de um momento de brincadeira o professor tem que estar atento ao papel desempenhado por cada um.

Nisto as brincadeiras se tornam um universo encantador, onde podemos nos envolver com as crianças de forma atrativa e principalmente divertida, e aproveitá-las como um instrumento de aprendizagem a ser utilizado em sala de aula, em que os alunos estarão aprendendo de forma descontraída, e construindo uma representação real do que lhe é ensinado.

O brincar faz parte da infância e proporciona a criança momentos de compartilhamento e descobertas do que há no mundo ao seu redor, onde ela se constrói como um ser de valores e características adquiridas no decorrer de sua história, que contribuirão para o desenvolvimento de sua vida adulta.

1.5 A brincadeira e o jogo

As brincadeiras constituem um universo amplo, onde se encontram os jogos que fazem parte de muitas brincadeiras, e podem ser utilizados como uma ferramenta de estímulo que se diferencia das brincadeiras livres por conter regras já estabelecidas por outros, mas mantém seu critério de diversão.

Definir o jogo depende da cultura em que ele se desenvolve, pois, “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida.” (KISHIMOTO, 1999, p. 17). Então ele é resultado de uma construção social, na qual cada contexto irá definir suas características, assim sendo o que em determinada época ou cultura é considerado um jogo, em outra pode não ter este mesmo significado constituído.

Assim, considerando-o como uma construção social, definir o jogo se torna complexo pela amplitude de elementos e circunstâncias que ele abrange, mas existem algumas características apontadas por Murcia (2010) que são pertinentes aos jogos, conforme segue:

[...] o jogo é uma atividade livre, desenvolvida de forma espontânea, que não possui finalidade exterior, com tendências recreativas e certas doses de tensão, devendo seguir regras definidas pelos próprios participantes, as quais são suscetíveis a constantes variações. (MURCIA, 2005, p. 5, *apud*: OLIVEIRA, 2010, p. 5).

A partir das características apresentadas por Murcia (2005), podemos ver o jogo como uma atividade voluntária, onde os participantes estão envolvidos com algo prazeroso que possui objetivos pré-determinados e suas regras podem ser alteradas de acordo com a vontade dos envolvidos, se mostrando como uma atividade adaptável ao contexto que ele está sendo desenvolvido, atendendo a um consenso entre os participantes, podendo ser caracterizado como uma atividade geralmente grupal.

Os jogos possuem um grande potencial para ser utilizado em sala de aula, pois suas características atraentes e sua natureza lúdica, possibilitam que ele seja trabalhado pelos professores como material didático. É uma alternativa pedagógica que foge ao ensino tradicional, facilita o aprendizado e desperta o interesse e atenção dos alunos.

Os jogos educativos têm como objetivo desenvolver um conteúdo escolar, de forma que estimule o aprendizado dos alunos. Com esses materiais, o professor pode explorar conteúdos diversos. É preciso ter cuidado com os jogos conteudistas, pois os mesmos desprezam a diversão e sua característica lúdica, sobre esta questão Ferreira e Nascimento (2014, p. 30) apontaram que:

A função lúdica proporciona ao jogador recreação, distração e divertimento. Por outro lado, a função educacional propicia a aquisição de conceitos que auxiliarão o jogador em sua compreensão de mundo. Se o aspecto lúdico preponderar sobre o educacional, não haverá ensino, somente jogo. Por outro lado, se o aspecto educacional predominar mediante o lúdico, elimina-se a diversão. Todavia, quando o equilíbrio entre as duas funções é atingido, tem-se um jogo educativo com grande potencial para ensinar um conceito.

O jogo é então uma brincadeira com regras definidas, que possui grande potencial de estímulo a aprendizagem, que além de desenvolver a cognição, o estudo de novos temas, pode explorar o desenvolvimento de outras habilidades, como por exemplo, a socialização. As atividades que envolvem o jogo, podem ser trabalhadas em grupos, que tende a melhorar os seguintes aspectos: o relacionamento afetivo entre pares, o raciocínio quando buscar soluções para os problemas apresentados, a motivação quando apresentar objetivos que os alunos precisam atingir, entre outros. Tudo depende da formulação do jogo e da abrangência que uma atividade atinge ao ser realizada.

CAPÍTULO II – O SER SURDO

2 O SER SURDO

Este capítulo é dedicado a apresentação de um breve histórico sobre as lutas surdas para a conquista de seus direitos de inserção na sociedade, apresentando algumas teorias, e um estudo sobre o desenvolvimento da criança surda.

A educação de surdos percorreu um caminho de transformações, onde os surdos tiveram que passar por imposições da cultura ouvinte, que não aceitavam as diferenças surdas como cultura e entraram em uma tentativa de eliminação de qualquer expressão pessoal da cultura surda, até chegar a conquista de direitos fundamentais que garantem a sua livre expressão.

Por muito tempo o povo ouvinte dominante considerava os surdos um deficiente, anormal. A sociedade não considerava os surdos como sujeitos passíveis de atuarem na sociedade. Os surdos eram retirados da população e encaminhados para instituições especiais, muitos, inclusive, internados em hospícios.

A sociedade, antigamente, não percebia as potencialidades dos surdos, e não compreendiam a existência da cultura e identidade desse povo. O enfoque era a homogeneização cultural, ou seja, as diferentes culturas ainda não entravam em debates e solicitações de direitos. A singularidade desses indivíduos era ignorada. A sociedade majoritariamente ouvinte, tentava impor a cultura ouvinte, proibindo a expressividade da identidade surda².

Nestas tentativas de imposição cultural, os surdos tiveram que passar por situações de ridicularização da língua de sinais, chegando a proibição de seu uso e obrigatoriedade do uso da língua oral, o que acabava prejudicando seu desenvolvimento. E recebiam o estereótipo de selvagens, violentos, preguiçosos e deficientes.

Campos, (2013) apresenta três teorias sobre a inclusão que permearam a história dos surdos, são elas:

- **Educação tradicional/ moderna**, onde se buscava uma homogeneização da cultura surda com a cultura ouvinte, onde a cultura ouvinte seria a dominante, e o sujeito surdo era excluído e considerado deficiente, sendo colocado em escolas especiais onde predominava

² O significado de identidades surdas será explicado posteriormente.

uma visão clínica que buscava a correção dos surdos, para que eles pudessem se encaixar nos padrões da sociedade ouvinte.

- **Educação para a diversidade**, essa teoria acredita nas diferenças, mas ainda vê o sujeito surdo como um ser subalterno, que deve se adaptar à cultura universal, desconsiderando suas singularidades, o autor afirmou que para essa teoria “ [...] ser surdo é bom, mas a cultura do ouvinte é a melhor e perfeita” (CAMPOS, 2013, p. 44).
- **Educação cultural**, está em sintonia com a cultura surda, pois permite ao surdo se perceber como diferente do ouvinte e expressar sua cultura, ou seja, nesta teoria ele ganha espaço de respeito às suas diferenças, onde vão em busca do estabelecimento de sua cultura, como apontou Campos (2013, p. 47) no trecho abaixo:

Neste espaço, os surdos lutam pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo³, pela comunidade surda [...].

A partir dessas teorias é possível visualizar, as situações que os sujeitos surdos foram sendo submetidos, ao buscarem serem inseridos em uma comunidade que não compreendia suas especificidades, e acabava, por muitas vezes, tentando eliminar os traços de suas diferenças, em busca de uma homogeneização impossível de ser alcançada.

Na teoria da educação cultural, o surdo ganha espaço de representação de sua cultura, onde é possível ver explicitamente a presença da língua de sinais, por exemplo, através da presença do profissional tradutor/interprete da língua de sinais. O intérprete possibilita a compreensão dos surdos em diferentes situações na sociedade, tais como: escolas, bancos, palestras, seminários, etc. A língua de sinais é essencial na vida dos sujeitos surdos como forma de expressão e comunicação.

O surdo constrói a interpretação do mundo que o cerca a partir de suas experiências visuais, por meio das quais ele estabelece suas relações sociais e desenvolve sua comunicação. Domingues (2006, p. 23) diz que: “O desenvolvimento

³ De acordo com Gisele Rangel, pesquisadora surda, em sua dissertação de Mestrado: *História do Povo Surdo em Porto Alegre Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural* (2004), o termo povo surdo está relacionado à língua, cultura, comunidade, identidade e movimento político envolvendo os surdos.

da percepção visual não pode ser desprezado no processo de emancipação do surdo. Ele é, antes de tudo, um ser visual, tudo o que aprende é a partir do que vê. ” Esta percepção que permite o uso da língua de sinais, será abordada a seguir.

2.1 A língua de sinais: sua legalização

A língua de sinais, a qual se constitui no campo visual, permite aos surdos a demonstração de suas opiniões e a expressão de suas vontades, possibilitando assim uma comunicação com o mundo que o cerca. Ela se tornou uma forma de inclusão dos surdos na comunidade ouvinte e dentro da própria comunidade surda, por possibilitar uma melhor comunicação.

Mas conforme já dito anteriormente, o uso desta língua nem sempre foi aceito pela comunidade ouvinte. A comunidade surda se movimentou para conseguir legalmente o reconhecimento da sua língua. De acordo com Thoma e Klein (2010) esse movimento ganhou força no início dos anos de 1990, com as primeiras mobilizações em busca do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Esta movimentação ocorreu em todo o Brasil, por exemplo, os surdos de todas as regiões brasileiras, promoveram diversas mobilizações e em 2002, a Libras se tornou uma língua oficial em nosso país.

As conquistas realizadas no âmbito da educação de surdos contribuíram para um fortalecimento da cultura surda, que busca assegurar de forma universal sua plena comunicação, e sua inserção em qualquer lugar que o surdo tenha interesse em frequentar.

[...] A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo, no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo território nacional (THOMA e KLEIN, 2010, p. 110).

A lei nº 10.436/2002 é regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005, que reconhece a língua de sinais como forma de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, assim como garante a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Pedagogia, preferencialmente por pessoas surdas.

O tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) surgiu para traduzir e proporcionar interação da cultura surda com a ouvinte, pois através dele é possível que o surdo estabeleça contato com aqueles que desconhecem a língua de sinais, possibilitando ao surdo a participação em atividades desenvolvidas pelos ouvintes. Com a mediação desse profissional, o surdo participa ativamente de todas as situações que acontecem na sociedade e no mundo. A profissão de intérprete foi regulamentada recentemente pela lei nº 12.319/2010.

A língua de sinais e o tradutor interprete da língua de sinais fazem parte da cultura surda, mas existem diferenças na forma como cada surdo se apropria desta cultura, o que leva à discussão sobre as diversas identidades surdas existentes, que se caracterizam pelas distintas formas que os surdos se envolvem com sua cultura.

2.2 As Identidades surdas

Cada sujeito surdo se desenvolve dentro de determinado contexto social, que contribui para a construção de sua identidade. Não podemos ter um pensamento generalizado, de que todos os surdos pelo simples fato de serem surdos, estiveram inseridos em uma mesma realidade, e possuem as mesmas características, que são todos iguais.

Nesta perspectiva, Perlin (1998) descreve algumas características das identidades surdas, onde podemos perceber a multiplicidade de características presentes em indivíduos que compartilham de uma mesma diferença, conforme segue:

- **Identidades surdas:** são os surdos que fazem uso da experiência visual para se comunicarem.
- **Identidades surdas híbridas:** são apresentadas pelos surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos.
- **Identidades surdas de transição:** são apresentadas pelos surdos que ficaram por muito tempo isolados, e depois começaram a ter contato com a comunidade surda.
- **Identidades surdas incompletas:** são apresentadas por surdos que vivem com ouvintes e buscam se socializar de acordo com a cultura ouvinte.

- **Identidades surdas flutuantes:** são apresentadas pelos surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.

Através das identidades surdas é possível perceber a diversidade de elementos que interferem na construção da identidade do sujeito surdo, pois, como a de qualquer outro povo, não é homogênea. Há elementos na trajetória pessoal dos surdos que interferem nas suas construções de mundo, e nas representações que constroem de si mesmos, como seres atuantes no mundo.

As características de cada identidade revelam diversas faces nas quais se desenvolvem os sujeitos surdos, que nem sempre possuem contato direto com a língua de sinais em seu meio desde a infância, e com isso acabam tentando se expressar através da língua predominante na comunidade ouvinte, a língua oral auditiva.

2.3 Linguagem e interação das crianças surdas

A linguagem é desenvolvida através das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo a partir do seu nascimento, com o seu meio. O ser humano se comunica a partir da necessidade que tem de interagir com as outras pessoas, é algo que acontece de forma espontânea.

[...] A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente (QUADROS; CRUZ, 2001, p. 15)

Quando a criança surda tem acesso à LS desde o seu nascimento, o desenvolvimento acontece de forma espontânea. Quadros 1 e Cruz (2001) apresentaram estes estágios conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estágios de aquisição da língua de sinais

Estágio	Idade	Desenvolvimento
Período pré-linguístico	0-12 meses	É observado o balbucio independente da criança ser surda ou não.
Estágio de um sinal	12 meses a 2 anos	A criança começa a apontar para o objeto desejado, e utiliza uma linguagem não verbal para se expressar. Neste estágio ela utiliza um sinal para designar diversas coisas, e seus sinais produzidos estão diretamente relacionados ao seu contexto. Há a produção de gestos comum a qualquer criança nesta idade.
Estágio das primeiras combinações	Por volta dos 2 anos	A criança produz sinais isolados para se referir a ações ao seu redor. Começa a combinar dois sinais.
Estágio das múltiplas combinações	2 anos e 6 meses aos 3 anos.	Começa a produzir muitos sinais, e consegue se expressar de forma plena explicitando o que está fazendo e demandar outras coisas.

Fonte: da autora.

Como pode ser visto no quadro anterior, quando inserida dentro de um contexto que estimula o uso da LS, o desenvolvimento linguístico da criança surda ocorrerá de semelhante modo ao de qualquer outra criança, variando apenas na língua utilizada que será a de sinais e não a oral.

Mas nem todas as crianças surdas possuem contato com a língua de sinais já no início de sua infância, isso acontece muitas vezes pelo atraso no diagnóstico da surdez, pois os pais demoram a perceber que a criança não responde aos estímulos auditivos, visto que “existe uma similaridade na produção de sons da criança surda com a ouvinte nos primeiros meses.” (KUCHENBECKER ; CRUZ, 2007, p. 405). Para um diagnóstico precoce é necessário que quando bebê, sejam realizados exames audiológicos⁴.

⁴ São alguns deles, Audiometria, Otoemissão acústica (teste da orelhinha), Imitancimetria, Vecto/ Labirinto, Processamento auditivo.

O processo de maturação da criança surda é o mesmo de uma criança ouvinte, assim como o período de desenvolvimento da linguagem. Quadros e Cruz (2001, p. 15) afirmaram que: “[...] qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente. ”. A respeito disso, Kuchenbecker e Cruz (2007, p. 404) disseram:

[...] o período que ocorre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas e ouvintes é análogo. No entanto, a maioria das crianças surdas não tem acesso à língua de sinais desde o nascimento, pois são filhas de pais ouvintes.

Também pode ocorrer a recusa da família ouvinte em aceitar o filho surdo, como afirmaram Kuchenbecker e Cruz (2007, p. 406):

Quando a família descobre que em seu meio existe uma criança com deficiência, neste caso, surda, é um choque. A família passa momentos difíceis: tristezas, desilusões, irritações, ou seja, um período de luto. Dependendo da constituição familiar, o luto poderá ser momentâneo, permanecer por um certo período, perdurar por um longo tempo ou perpetuar por uma vida inteira.

Dependendo do espaço de tempo que a família permanecer em luto, o sujeito surdo prolonga ainda mais o período que permanece longe da comunidade surda, e isso acaba prejudicando o seu desenvolvimento, pois estará afastado daqueles que irão ajudá-lo a ver o mundo a partir de uma perspectiva visual.

A família pode e deve servir como facilitadora no processo de envolvimento cultural da criança, onde através dela começa a ter seu primeiro contato com a língua. O fato de ser filha de pais ouvintes realmente pode interferir no desenvolvimento da linguagem pelas crianças surdas. Quando os familiares desconhecem ou ainda não se apropriaram da língua de sinais poderá acarretar um atraso no desenvolvimento linguístico da criança surda. Eles podem até estabelecer uma forma própria de comunicação, mas tende a ser limitada:

A linguagem que faz parte da vida da criança ou do sujeito surdo é a Língua de Sinais, e esta pode e deve desenvolver-se cotidianamente na interação com os que sabem esta mesma língua. A interação deve acontecer de forma dialógica, de forma a tornar-se viável a construção de conceitos (KUCHENBECKER ; CRUZ, 2007, p. 405).

Sendo assim, é possível dizer que a criança surda é capaz de se desenvolver do mesmo modo que uma criança ouvinte, sendo que a diferença consiste na descoberta do mundo pela criança surda, que acontece a partir das experiências visuais que são vivenciadas por ela, ou seja, tudo que estiver ao seu redor, irá constituir suas lembranças.

Os processos de ridicularização e preconceito, em relação aos surdos, contribuíram para a construção de uma imagem mitificada do sujeito surdo, onde de várias maneiras tentaram inseri-lo ou excluí-lo socialmente, mas de uma forma que agradava somente aos ouvintes, que buscavam tornar o surdo um ser semelhante ao ouvinte.

A construção do conceito de surdez, muitas vezes, é corrompida socialmente, por se criar uma imagem de um sujeito inferior, que não possui capacidade de comunicação. Mas quando o surdo é aceito em sua perspectiva cultural de sujeito, pode compartilhar com os outros as suas trajetórias, experiências, além de ensinar e aprender. É necessário que se compreenda que a surdez é somente uma diferença, e que os surdos são um povo que se comunicam com uma língua diferente.

No caso da criança surda, ela inicia todo seu processo de compreensão do mundo a partir de uma perspectiva diferente, mas não deixa de ser uma criança que desenvolve, em suas brincadeiras, uma representação do meio ao seu redor, de forma visual, expressando à sua maneira a leitura do mundo.

É nas brincadeiras que as crianças surdas vão representar a compreensão que possuem do mundo, e incorporar os elementos do seu cotidiano. No capítulo a seguir será abordado o brincar da criança surda, considerando diversos aspectos da surdez.

CAPÍTULO III – O BRINCAR DAS CRIANÇAS SURDAS

3 O BRINCAR DAS CRIANÇAS SURDAS

Buscando apresentar um estudo específico, este capítulo é dedicado exclusivamente ao brincar da criança surda, abordando a constituição das brincadeiras e como elas fazem parte do desenvolvimento da criança surda e não surda.

Compreendendo as brincadeiras como parte do desenvolvimento infantil onde é feita uma representação do mundo que a rodeia. É nesse universo que a criança expressa sua internalização dos aspectos da realidade adulta e faz uma interpretação da forma que sua imaginação permitir, chegando até a romper com a necessidade de objetos reais para essa construção. As brincadeiras fazem parte da construção da infância, onde o desenvolvimento de habilidades acontece.

O desenvolvimento das crianças surdas é análogo ao das crianças ouvintes, sendo assim, as brincadeiras também fazem parte de seu desenvolvimento. Elas brincam a partir daquilo que observam do mundo ao seu redor, com os elementos que constituem sua cultura.

3.1 As brincadeiras das crianças surdas

As brincadeiras são constituídas no campo da imaginação e por isso, “[...] a dimensão imaginativa do brincar permite à criança realizar desejos não realizáveis e satisfazer a necessidade de atuar com os objetos e as pessoas, através do modo que ela ainda não domina” (GÓES, 2002, p. 1).

Brincando, a criança surda pode representar tudo aquilo que ela desejar, expressar sua internalização do meio em que está inserida. Silva (2006), apresentou três formas de configurações do brincar da criança surda: a primeira, quando a criança brinca com o brinquedo de acordo com o significado a ele adquirido; a segunda, quando a criança faz uso convencional do brinquedo, mas acrescenta elementos de sua imaginação; e o terceiro, quando a criança rompe com o significado original do objeto, dando a ele qualquer outra representação.

Nas brincadeiras das crianças surdas é possível ver a representação de cenas comuns a uma criança ouvinte, mas que causam estranhamento quando representada pela criança surda, por exemplo, representações de cenas com contextos musicais, onde eles reproduzem sua compreensão visual. Como relatou Silva (2002, p. 25) em

seu livro “Como brincam as crianças surdas” em um dos episódios de sua observação, onde todas as crianças envolvidas são surdas:

Episódio 3: O show

Lucas está em cima de um tablado, usando óculos e brincando de imitar um cantor. Ele faz-de-conta que está tocando guitarra; movimenta o corpo para os lados, balança a cabeça, ajoelha mexendo o corpo para frente e para trás, como se fosse um cantor de rock.

Vinicius, observando atentamente seu colega, aproxima-se e começa a imitá-lo.

De repente, Lucas desloca-se para uma mesa e pega óculos escuros, que estavam em cima dela. Então, troca os óculos, aproxima-se de Vinicius oferecendo o sobressalente.

Vinicius aceita a oferta do colega e ambos continuam a brincar de cantores, parecendo que estão realizando um show de rock.

É clara a incorporação de elementos do mundo ouvinte pelas crianças surdas relatadas acima, o que deixa evidente que elas querem representar, interagir e compreender o meio no qual elas estão inseridas, querem pertencer a essa comunidade. Neste episódio Lucas e Vinicius, construíram sua brincadeira a partir da interpretação da visualidade da situação. É importante ressaltar que o fato deles serem surdos não o impediu que interagissem na brincadeira.

3.2 A constituição da linguagem e as brincadeiras entre pares

A linguagem é parte do desenvolvimento humano e com os surdos acontece através da língua de sinais. É a partir do desenvolvimento linguístico que o sujeito surdo compreende e interfere no mundo que o cerca de forma dialógica. Mas é fato que a maioria das crianças surdas nascem em família ouvintes e por isso acabam tendo contato com a língua de sinais tardiamente e assim tenham experiências diferentes no desenvolvimento de sua linguagem.

Em um artigo escrito por Góes (2002, p. 7), intitulado “O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário” ela concluiu a respeito do uso de recursos linguísticos, que “[...] as crianças [surdas] recorrem a gestos variados, expressão facial ou corporal e contato físico, muitas vezes sem o acompanhamento de sinais [...]”.

Quando a criança possui acesso a língua de sinais consegue estabelecer uma comunicação para organizar sua brincadeira e dessa forma divide papéis e compartilha as etapas da brincadeira. Os sinais contribuem para a sua plena comunicação e socialização:

“[...]As brincadeiras entre pares exigiam maior caracterização dos papéis representados e as crianças utilizavam mais intensamente dos recursos expressivos e sinais, entre outros, para compor a cena lúdica. Na verdade, o par (o outro) precisava entender de algum modo o que estava acontecendo, “quem encenava o que”, garantindo a continuidade da brincadeira” (SILVA, 2006, p. 128).

Mas é observável que as crianças não fazem o uso intenso de sinais no decorrer da brincadeira, o que pode ser associado à falta de domínio, mas também ao fato afirmado por Góes (2002, p. 9) “[...] o brincar envolve muitas ações com objetos, sendo que a necessidade de manuseá-los seria um obstáculo para a realização dos sinais”.

Algo interessante a se ressaltar é que nas brincadeiras das crianças surdas há uma representação de vários eventos cotidianos, que possuem sinais específicos, que nem sempre serão do domínio da criança, como descrito abaixo:

É presumível que as crianças [surdas] conheçam só parcialmente o discurso típico das pessoas transformadas em personagens (o médico, o bombeiro, as figuras de televisão), pois significam visualmente as ocorrências, deduzindo significados do contexto, das ações, dos gestos, das expressões faciais e de alguma leitura labial (GÓES, 2002, p. 10).

De alguma forma a comunicação é estabelecida entre os pares de crianças surdas e não surdas durante o brincar onde elas desenvolvem um relacionamento. E esse fato será apontado na escrita a seguir.

3.3 A relação entre os pares de crianças surdas e não surdas

Em seu desenvolvimento, a criança estabelece relações com adultos e crianças, esta relação com seus pares contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades que não seriam desenvolvidas caso a criança convivesse apenas com adultos. No decorrer do brincar, é possível observar momentos onde a criança brinca sozinha e momentos onde ela brinca com seus pares. E nesse sentido, podemos falar tanto de crianças surdas e não surdas.

A interação entre os pares de crianças surdas e não surdas, durante a brincadeira, possibilita o compartilhamento de novos conhecimentos, uma relação que vai contribuindo para a construção da personalidade do outro.

Em meio a essa rede interacional, a criança irá formando sua identidade, caracterizada pela sua apropriação singular de valores, normas e costumes do contexto social em que está inserida. Nesse processo em que assimilará esses elementos do seu meio, irá também transformá-los, configurando a sua forma particular de ser, fazendo com que seja vista como diferenciada em relação aos demais membros do seu grupo ao mesmo tempo em que é reconhecida como parte dele (CARVALHO ; GUIMARÃES, 2002, p. 36).

A interação entre crianças surdas é importante para haver uma troca das experiências culturais vividas por cada uma, onde será construído o respeito com as particularidades apresentadas por cada criança, considerando os aspectos da realidade em que vivem.

Também é possível visualizar uma caracterização de papéis, feita através do uso de gestos e sinais, quando a brincadeira é realizada entre pares. Silva (2006, p. 128) em sua pesquisa com crianças surdas, afirmou que “[...] as brincadeiras entre pares exigiam maior caracterização dos papéis representados e as crianças se utilizavam mais intensamente dos recursos expressivos e sinais, entres outros, para compor a cena lúdica”, o que não acontece quando a criança brinca sozinha.

No capítulo a seguir, questões mais específicas sobre o brincar das crianças surdas serão apresentadas.

CAPÍTULO IV – O BRINCAR DA CRIANÇA SURDA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

4 O BRINCAR DA CRIANÇA SURDA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Neste último capítulo será apresentado um estudo prático realizado durante o período do recreio de uma escola inclusiva da rede pública do Distrito Federal, onde foram observadas especificamente as brincadeiras realizadas pelas crianças surdas.

Esta é uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola classe que atende a alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que atua com salas inclusivas bilíngues, tendo intérpretes de libras e salas de recursos. Suas instalações estão em bom estado de conservação, onde, em seu pátio, estão instaladas cestas de basquete, mesa de pebolim, além de cordas, jogos e bolas disponibilizados no momento do recreio para todos os alunos.

As observações foram realizadas no período de 05 dias, durante os 20 minutos disponibilizados para o recreio.

O ambiente escolar inclusivo foi escolhido como cenário por ser um local onde crianças com diferentes idades, gostos, necessidades, interesses se encontram. São vários alunos com necessidades específicas. É um local cercado de regras que são deixadas de lado no momento do recreio, onde em poucos minutos as crianças com deficiência e sem deficiência podem brincar livremente.

Em muitas escolas, o recreio pode ser o único momento em que os alunos podem escolher o que fazer, com quem conversar, qual brincadeira realizar e durante este curto espaço de tempo que as crianças possuem livre, estabelecem suas relações sociais, e aprendem uns com os outros a lerem o mundo que as cerca. A seguir, serão apresentados os relatos das observações das brincadeiras de crianças surdas e não surdas durante o recreio.

4.1 Relatos das observações

Quando toca a música anunciando que o recreio começou todas as crianças saem eufóricas para o pátio onde há uma diversidade de materiais disponíveis para suas brincadeiras: brincam de pular corda, brincam com o jogo de pebolim, basquete, pic pega, esconde-esconde. As crianças correm de um lado para o outro durante os 20 minutos que podem permanecer sem a intervenção de um adulto.

1º dia de observação:

Durante o recreio todas as crianças da escola brincam livremente no pátio, neste dia havia três crianças surdas, uma menina Sofia⁵, de 12 anos de idade, que permaneceu todo o intervalo em companhia de uma colega ouvinte. As duas se mostraram muito próximas, por alguns momentos fizeram uma coreografia, mas não brincaram com nenhuma das outras brincadeiras desenvolvidas pelas demais crianças.

Havia também outros dois meninos Luiz e João, 15 e 12 anos de idade respectivamente, que permaneceram juntos encostados em uma grade observando outros colegas brincarem com a cesta de basquete, por alguns momentos eles interagiram com os meninos que estavam brincando. Por alguns instantes eles até entraram na brincadeira, mas não permaneceram nela por muito tempo, os dois estavam sorrindo e mesmo de fora da brincadeira interagiam com os colegas que dela participavam.

2º dia de observação:

Estavam presentes no recreio dois alunos, Sofia e Luiz. Neste dia, Luiz permaneceu todo o recreio brincando com outras crianças ouvintes na mesa de pebolim que tem no pátio da escola. Sofia demonstrou grande proximidade com uma colega específica (a mesma de sempre), com quem passou todo o recreio; neste dia, essa colega a convidou para brincar com mais sete meninos.

A brincadeira desenvolvida por Sofia durante este dia merece atenção, pois, de início, ela permaneceu apenas com a colega que é sempre sua companheira, mas neste dia outro colega se aproximou e começou a brincar com elas e logo outros se aproximaram e entraram também na brincadeira. Eles passaram todo o recreio na brincadeira de faz de conta, onde simulavam uma batalha imaginária, se jogavam no chão, se abraçavam, corriam, pulavam, faziam uma grande movimentação com os corpos, mas não faziam uso da língua de sinais.

3º dia:

Não havia crianças surdas na escola.

⁵ Os nomes (Sofia, Luiz e João) relatados nesta pesquisa são fictícios, para manter o sigilo sobre a identidade das crianças observadas.

4º dia:

Somente Luiz estava na escola, e passou todo o recreio sentado em um banco, com alguns colegas onde cada um estava com um smartphone ou tablete; Luiz ficou assistindo vídeos no seu tablet sem muita interação com os demais colegas. Ocorreu somente um momento que um colega veio e se aproximou dele, sem permanecer por muito tempo.

5º dia:

Sofia e Luiz estavam presentes no recreio. Sofia passou todo o recreio sentada sozinha observando os demais colegas brincarem; neste dia, sua amiga de sempre não estava, em nenhum momento ela se envolveu em alguma brincadeira, por alguns instantes se levantou, caminhou e voltou a sentar no mesmo lugar. Luiz ficou na mesa de pebolim observando os demais colegas jogarem, muitos meninos também estavam ao redor observando, ele demonstrava muito entusiasmo, mas também não participou de nenhuma jogada.

4.2 Reflexões sobre as observações

Durante o período das observações foi possível constatar que muitas brincadeiras consideradas tradicionais, como o pic pega, esconde-esconde e pular corda permanecem no cotidiano das brincadeiras infantis. E as crianças ainda demonstram grande entusiasmo em realizá-las, mas também já estão inseridos objetos contemporâneos como o tablet.

Ao observar Sofia, foi possível perceber, que ela era uma criança mais tímida, que construiu uma amizade com uma colega específica, em quem demonstrava clara preferência no brincar, e estava sempre interagindo. Esta colega fazia com que ela se aproximasse das demais crianças não surdas.

Sofia não é uma criança que gosta de brincadeiras turbulentas, tanto que nos relatos só foram presenciados momentos onde participava de brincadeiras imaginárias, tanto no episódio da música, como no da batalha imaginária, que, mesmo representando uma batalha eles não eram agressivos uns com os outros.

Luiz é um menino que possui um excelente relacionamento com os demais colegas, estava sempre cercado por outros meninos não surdos, em suas atividades lúdicas se mostrou adepto às brincadeiras tradicionais, mas também gostou de usar

a tecnologia. No momento em que ele brincava com o tablet, ficou isolado sem interagir com os colegas não surdos ao seu redor.

João estava presente em apenas um dia das observações. Embora tenha demonstrado um bom relacionamento com os colegas não surdos, mas não se envolveu muito nas brincadeiras, participou em alguns momentos do jogo de basquete com os demais colegas, mas não permaneceu por muito tempo, preferiu apenas observar.

Nas observações, nenhuma das crianças citadas fizeram o uso da língua de sinais. Foi possível observar que nas brincadeiras escolhidas por elas não havia diálogos, pois eram brincadeiras com características já estabelecidas para seu desenvolvimento previamente. Para convidar as crianças surdas para participarem de alguma brincadeira, os colegas não surdos expressavam a intenção puxando-os pelo braço.

Durante o período do recreio não foi notada a presença de nenhum professor, havia apenas alguns monitores e servidores da portaria, que ficavam observando as crianças e impedindo algum tipo de ação que eles considerassem perigosa ou violenta. Os monitores, por muitos momentos, se envolveram com as crianças nas brincadeiras, mas ficavam mais atentos aos alunos do turno integral por estarem sob sua responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é universal, sendo estabelecido dentro de cada cultura de acordo com suas características. A criança brinca naturalmente por diversão, mas também para expressar situações do mundo adulto que ela ainda não experienciou, ou seja, é uma forma que encontra de se sentir parte dessa realidade, que são as situações vivenciadas por adultos que normalmente não pertencem ao cotidiano infantil, exemplos: trabalho, cuidados domésticos.

A criança surda brinca a partir das interações que estabelece com o mundo ao seu redor, aquilo que compreende a partir de sua perspectiva visual é representado em suas brincadeiras. Nas brincadeiras ela tem a oportunidade de interagir com outras crianças e buscar desenvolver uma comunicação com elas.

É importante compreender o desenvolvimento da criança surda, que possui uma cultura e que seu desenvolvimento é semelhante ao de uma criança ouvinte, se diferenciando apenas na forma de comunicação.

A essência do brincar faz parte da infância de qualquer criança independente de suas condições sociais, cognitivas, afetivas, comunicativas, com ou sem deficiência, usuária ou não de uma outra língua, no caso das crianças surdas, a língua de sinais.

Observando o brincar das crianças surdas no recreio de uma escola inclusiva, foi possível concluir que as brincadeiras podem serem vistas como uma oportunidade de interação entre os pares de crianças surdas e não surdas.

É através das brincadeiras que as crianças surdas e não surdas encontram uma forma de se relacionarem mesmo sem dominarem a língua de uma e de outra.

Ao desenvolver especificamente sobre o brincar das crianças surdas e não surdas, é notável que todas brincam, e encontram alguma forma de comunicação para que a brincadeira ocorra. Elas brincam, pois é condição e parte da constituição da infância.

Na observação dentro da escola, ficou evidenciado a relação desenvolvida entre os pares de crianças surdas e não surdas, como determinante no desenvolvimento da brincadeira.

O brincar oferece possibilidades inúmeras para o desenvolvimento da infância de qualquer criança. O brincar e o imaginário são universais.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O curso de pedagogia me trouxe uma visão mais crítica do mundo, me ajudou a compreender as diversas faces da educação, diferente da que eu possuía formada pelo senso comum e me apresentou de alguma forma aos vários campos de possibilidade de atuação do pedagogo.

Com as experiências vividas durante minha graduação, saio com o desejo de iniciar a minha carreira como docente, nesse caso, pretendo estudar e prestar concurso para a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como futura docente, sempre imaginei atuar nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, no decorrer do curso, passei por experiências que me deixaram disposta a atuar também na educação infantil e educação de jovens e adultos.

Como pedagoga espero ser uma profissional comprometida e apaixonada pela minha profissão; sei que enfrentarei muitos desafios como professora, mas não deixarei que isso me desanime.

Apesar do interesse pela docência, acredito que há uma possibilidade, quem sabe num futuro mais longínquo, de atuar em outras áreas da pedagogia, tais como: direção, coordenação, orientação educacional, ou pedagogia hospitalar.

Também pretendo seguir na área de pesquisas, fazendo mestrado e doutorado, possivelmente na área da ludicidade, que com certeza não encerrou minha curiosidade aqui.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. D. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, B. F. D. ; SANTOS, C. F. D. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFScar, v. I, 2013. p. 37-61.

CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. . **Desenvolvimento e aprendizagem**. Minas Gerais: UFMG, 2002.

CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos - Natureza e cultura em interação. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Plexus, 2002. Cap. 2, p. 31-49.

DEBERTOLI, J. A. O. As crianças e a brincadeira. In: SALLES, F. ; CARVALHO, A. ; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 77-88.

DOMINGUES, J. M. P. A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e de obras de arte. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 22-24, (jun/dez) 2006.

FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, S. P. D. F. D. Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 28-36, fevereiro 2014.

GÓES, M. C. R. D. O brincar de Crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário. **Portal da Educação**, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOUVÊA, M. C. S. Infância Sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Minas Gerais: UFMG, 2002. Cap. 1, p. 13-29.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação. In: _____ **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-43.

KUCHENBECKER, L. G.; CRUZ, C. R. **Aquisição da linguagem por crianças surdas e aprendizagem durante a interação com seus pares**. Primeiro fórum internacional de diversidade linguística. Porto Alegre: RS. 2007. p. 403-413.

MELO, L. D. L.; VALLE, E. R. M. D. A brinquedoteca como possibilidade para desvelar o cotidiano da criança com câncer em tratamento ambulatorial. **Revista da escola de Enfermagem da USP (impresso)**, São Paulo, v. 44, p. 517-525, 2012.

MURCIA, J. A. M. Aprendizagem Através do Jogos. In: OLIVEIRA, E. C. D. **Jogos na educação de surdos**: proposta de uso de objetos de aprendizagem. Maceió: V Encontro de Pesquisas em educação de Alagoas - V EPEAL, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. D. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PAVIANI, A. **Periferização urbana ao sul do DF**: o caso do Pedregal. Luziânia, GO: Teorética, 1984. 27-28 p.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, R. M. D.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais, instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 26, p. 121-139, maio/ago 2006.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de educação: FaE/ PPGE/ UFPel**, Pelotas, RS, p. 107-131, maio/ago 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A , 1987.